

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n32.06>

Leitura literária na escola em tempos de pandemia: práticas docentes

Literary reading at school in times of pandemic: teaching practices

Patrícia Cardoso Batista*
Sheila Oliveira Lima**

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o trabalho com a leitura literária na escola durante a pandemia causada pela Covid-19. Os dados estudados foram gerados em 2020 por meio de um formulário on-line, composto por questões abertas e fechadas, e que foi preenchido por 97 professores de Língua Portuguesa e 2 bibliotecários atuantes no Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual empregamos o paradigma indiciário como método de interpretação de dados, uma vez que enfocamos os detalhes das respostas obtidas. Com base nos resultados deste estudo, verificamos que muitos profissionais empregaram estratégias para o trabalho com a leitura típicas do ensino presencial com pequenos ajustes para adequação à interação remota. Além disso, eles tiveram que recorrer a textos eletrônicos e/ou digitalizados para suprir a falta de acesso dos alunos aos livros impressos.

Palavras-chave: Leitura literária. Pandemia. Práticas docentes.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the work with literary reading at school during the pandemic caused by Covid-19. The data studied were generated in 2020 by means of an online form, consisting of open and closed questions, which was filled by 97 Portuguese language teachers and 2 librarians working in Elementary School II and/or High School. This work used qualitative research with the evidential paradigm as a method of data interpretation, once the focus was on the details of the responses obtained. Based on the results of this study, it can be concluded that many professionals employed strategies for the work with reading that are typical of the face-to-face teaching, with little adjustments to adapt it to the remote interaction. In addition, they had to resort to electronic and/or digitized texts to make up for the students' lack of access to printed books.

Keywords: Literary Reading. Pandemic. Teaching Practices.

* Universidade Estadual de Londrina (UEL).

** Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Introdução

A pandemia da Covid-19 afetou diretamente as atividades educacionais no mundo todo. Nesse contexto, as escolas brasileiras foram fechadas e as aulas passaram a acontecer de forma remota, mediadas por ferramentas digitais. O ensino remoto emergencial foi liberado pela Portaria 343,³ publicada em 17 de março de 2020, autorizando, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Em vista disso, os profissionais da educação passaram a atuar em uma modalidade para a qual não estavam preparados, tendo que fazer adaptações em suas práticas a fim de utilizar as ferramentas disponíveis e aprender suas diversas funcionalidades. Além disso, enfrentaram muitas adversidades devido à infraestrutura precária, especialmente do setor público, marcado por poucos recursos tecnológicos para utilização pelo professor e pelas desigualdades sociais entre os alunos. A esse respeito, Liberali (2020) ressalta que há diferenças marcantes nos recursos disponíveis para as escolas particulares, nas quais os estudantes tiveram acesso a diversas atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, enquanto nas escolas públicas, especialmente em locais periféricos ou contextos empobrecidos, tais ferramentas não estavam disponíveis, devido a uma realidade de pouco ou nenhum acesso à internet.

Diante disso, foi a partir de suas experiências na sala de aula física, considerando a realidade dos alunos e as condições materiais disponíveis, que muitos profissionais tiveram que repensar sua atuação e sobre como trabalhar com leitura literária no formato remoto. Nessa perspectiva, para entender como a pandemia de Covid-19 afetou o

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diário Oficial da União. 17 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 2 abr. 2021.

trabalho dos professores de Língua Portuguesa e bibliotecários com a leitura literária, elaboramos e distribuímos, por meio de redes sociais, utilizando a ferramenta Google Forms,⁴ um questionário online composto por 13 perguntas e pelo termo de consentimento, que deveria ser preenchido pelos participantes antes de começarem a responder às questões.

As quatro primeiras perguntas visaram à coleta dos dados profissionais dos respondentes a fim de delinear o segmento educacional em que atuam (Ensino Fundamental ou Médio), a função desempenhada na escola (professor ou bibliotecário), o contexto de atuação e as séries em que lecionam. Na sequência, formulamos nove questões para compreender melhor o trabalho desenvolvido com a leitura e as práticas realizadas durante o contexto da pandemia. Esse instrumento foi divulgado em grupos de professores do território nacional, em redes sociais, acompanhado de explicações sobre o objetivo da pesquisa, o público-alvo e a justificativa. Neste texto, dedicamo-nos a analisar as respostas das questões 1, 2, 3 e 4, que focalizam as mudanças nas metodologias e estratégias empregadas no trabalho com a leitura nas aulas remotas.

Para análise dos dados deste estudo, pautamo-nos nos princípios do paradigma indiciário (TFOUNI; PEREIRA, 2018), que, para além de observar tendências homogeneizantes, busca reconhecer “pistas” que remetam a informações menos visíveis e não menos relevantes sobre o problema examinado. Sendo assim, trata-se de uma investigação qualitativa, que utiliza o método interpretativo, no qual se busca olhar os detalhes que, à primeira vista, podem ser irrelevantes. Nesse sentido, parte-se do princípio de que nem sempre o que é mais frequente é

⁴ Trata-se de um serviço oferecido pela plataforma Google, com o qual é possível realizar coletas de dados remotamente e organizar os resultados em relatórios e gráficos para análise do pesquisador.

mais significativo. Trata-se, portanto, de ir além do que é percebido imediatamente.

O paradigma indiciário está pautado na teorização estabelecida por Ginzburg (1989), que, segundo Tfouni e Pereira (2018), faz contraposições entre indagações indutivas e dedutivas. Os autores apontam que Ginzburg estabeleceu um marco importante para a análise de dados, no qual se considera o fragmento, o detalhe e a experiência do pesquisador. Após longo estudo de obras como as de Morelli, historiador da arte do século XIX, e de Freud, fundador da Psicanálise, para quem “pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (GINZBURG, 1989, p. 149-150), Ginzburg (1989, p. 177) conclui que, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Logo, Tfouni e Pereira (2018, p. 122), ao recuperarem a reflexão de Ginzburg a respeito do paradigma indiciário, consideram que “com ele, reaprendemos que buscando uma coisa, encontramos outra”. Os autores ainda ponderam que Ginzburg formalizou o trabalho do pesquisador sobre os indícios, hoje amplamente utilizado nas ciências não empiristas, especialmente aquelas em que se exige interpretação, como é o caso de nosso estudo.

Para nossa discussão, pautamo-nos nos trabalhos de Petit (2009; 2019), que considera a leitura uma atividade imprescindível para a constituição do sujeito e para sua integração à sociedade; Ortega y Gasset (1993), para quem a escola deve ser o espaço do desenvolvimento da capacidade criativa; Liberali (2020), que considera a necessidade de criar o “inédito viável”; e Chartier (1994), que argumenta sobre a imensa quantidade de textos eletrônicos, aos quais temos acesso devido às NTIC e à internet.

Literatura em tempos de pandemia: por que e para quê?

Ortega y Gasset (1993), em *El Quijote en la escuela*, defende a leitura de clássicos literários na escola, como *Dom Quixote* ou *Hamlet*. Ele critica a visão de que apenas os textos práticos deveriam estar nas salas de aula, o que limitaria sua missão a capacitar e preparar para a vida. Mas o que seria preparar para a vida? Para o autor, isso significa aprender técnicas para exercer determinadas funções vitais. Entretanto, para ele, mais do que educar para uma vida já feita e trabalhar com conteúdo do ponto de vista prático, é necessário educar para a vida criativa, conseqüentemente, propiciar acesso a atividades que desenvolvam a imaginação. A leitura literária, por seu caráter ficcional, seria uma prática privilegiada, nesse sentido, sendo considerada pelo autor como um bem vital. Em anuência, Petit (2019), em sua pesquisa com leitores de diversos lugares, constatou que para eles “a leitura parece basear-se em uma necessidade existencial, uma exigência vital” (PETIT, 2019, p. 42), que lhes permite expandir seu conhecimento de mundo, portanto, suas condições de com ele interagir.

Para Ortega y Gasset (1993), livros literários como *Hércules* e *Ulisses* serão sempre para crianças em idade escolar, uma vez que geram entusiasmos inesgotáveis. Para ele, esse tipo de leitura “[...] suscita em nós as correntes induzidas dos sentimentos que nutrem o pulso vital, mantém flutuando nossa ânsia de viver e aumentam a tensão das mais profundas fontes biológicas. O mito é o hormônio psíquico” (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 29, tradução nossa).⁵ Ele afirma que a arte mantém a fluidez psíquica sempre desperta, alerta e viva. Logo, trata-se de um conhecimento importante a se considerar,

⁵ “[...] suscita en nosotros las corrientes inducidas de los sentimientos que nutren el pulso vital, mantienen a flote nuestro afán de vivir y aumentan la tensión de los más profundos resortes biológicos. El mito es la hormona psíquica” (ORTEGA Y GASSET, 1993, p. 29).

principalmente em um momento de isolamento social, em que os sentimentos se mostram aflorados, sendo urgente pensar diferentes possibilidades de viver e de existir, o que parece ter se tornado cada vez mais difícil.

Nessa mesma direção, Antonio Candido (1995), no famoso ensaio *O direito à literatura*, também afirma ser a arte da palavra um dos pontos de equilíbrio das sociedades. E, fazendo uma analogia com as situações mais particulares dos indivíduos, afirma que a literatura age sobre a sociedade como o sonho age sobre os humanos em estado de vigília. A literatura seria, portanto, aquilo que permite viver o universo fabulado e, assim, estabelecer o contato com o que há de mais profundo e complexo no ser humano, seja em âmbito individual ou coletivo.

Primo Levi (2000), escritor italiano conhecido por seu relato autobiográfico *É isto um homem?*, também enfatiza, em meio às descrições dos horrores vividos no campo de Auschwitz-Birkenau, o potencial libertador da literatura. Em dado momento da narrativa, quando Levi se desloca de um barracão a outro do campo, acompanhado de seu colega francês Jean, que o ajudava no transporte do caldeirão de comida destinado aos prisioneiros da sua ala, recita e traduz um trecho da *Divina comédia*, como forma de aliviar o peso e a dor de estar constantemente sob o risco do frio, da fome e da morte. E, referindo-se à reação do amigo diante de tal “performance”, conclui:

Pikolo me pede para repetir esses versos. Como ele é bom: compreendeu que está me ajudando. Ou talvez seja algo mais: talvez (apesar da tradução pobre e do comentário banal e apressado) tenha recebido a mensagem, percebido que se refere a ele também, refere-se a todos os homens que sofrem e, especialmente, a nós: a nós dois, nós que ousamos discutir sobre estas coisas, enquanto levamos nos ombros as alças do rancho. (LEVI, 2013, p. 96).

Conforme se observa no relato de Levi, a literatura comparece como representação da dor humana, ao mesmo tempo que se manifesta como possibilidade de expressão subjetiva de quem a põe em funcionamento (seja pela escrita ou pela leitura). Ademais, convoca à empatia na ação do compartilhamento e propicia alívio, ao menos momentâneo, da dor.

Diante dessas reflexões e relatos, pensar na continuidade do trabalho com a leitura durante o período de confinamento em razão da pandemia parece-nos não apenas importante, mas urgente. É preciso garantir o direito de todos a ter acesso a esses objetos socialmente valorizados que são os livros, já que, como ressalta Petit (2009, p. 43-44):

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia; e priva ainda das trocas que são realizadas em torno desses bens.

Entretanto, mais que isso, o contato com a leitura pode proporcionar algo que nos parece fundamental não só para o vivido durante o período de isolamento: o exercício da imaginação, aqui já apontado quando nos referimos à obra de Ortega y Gasset (1993). Se o processo pelo qual passamos gera incertezas e consequentes inseguranças sobre a vida e as relações e, em última análise, sobre o futuro, nada mais imprescindível que tomar contato com narrativas e incursões poéticas que nos permitam compreender a nós mesmos a partir das experiências alheias e, assim, fazer-nos sentir capazes de criar novas realidades, um mundo depois da tragédia.

Práticas docentes na pandemia: obstáculos e possibilidades

No contexto de pandemia, docentes e bibliotecários foram convocados a criar soluções para dar continuidade a suas atividades, inclusive para a promoção da leitura literária, utilizando novas ferramentas e formatos de texto. Logo, depararam-se com muitos desafios, desde a adaptação ao formato das aulas até a mudança de estratégias. A esse respeito, Ribeiro argumenta:

Na pandemia, professores/as de toda geração e estudantes de todos os níveis foram parar na mesma estaca zero. Pode ser que alguns e algumas se aventurem mais, sintam maior familiaridade com certos ambientes digitais, mas, no geral, a crise é ampla. A insegurança e a sensação de recomeço estão em todos/as, que se viram na situação de atuar por meio de plataformas que propiciam uma experiência completamente outra (para quem nunca a experimentou), que provocam a necessidade de repensar concepções envolvidas na educação [...]. (RIBEIRO, 2020, p. 452).

Diante de uma situação tão adversa e inesperada, coube aos profissionais da educação, especialmente professores de Língua Portuguesa e bibliotecários, olhar para o ensino e para o trabalho com a leitura de forma diversa e se questionar: como trabalhar com a leitura utilizando estratégias possíveis de serem realizadas no ensino remoto? Como fazer chegar os textos aos alunos? Como acessar materiais pela via remota? Tais inquietações talvez tenham sido feitas por entusiastas da leitura ou ficaram esquecidas dentre tantas outras preocupações sanitárias, institucionais etc. Em alguns contextos, essas preocupações podem ter sido suplantadas pela ação autoritária dos poderes públicos, que, impondo sua visão, pouco ou nada contribuíram para que os profissionais de fato agissem com autonomia, impedindo-os de colocar a leitura literária como uma prioridade.

Nesse âmbito, Liberali (2020) enfatiza que estar submetido a um contexto tão adverso pode nos imobilizar, causando a sensação de

fracasso. Nesse sentido, a autora alerta que, na atualidade, parece mais adequado “[...] pensar em possibilidades para ir além daquilo que conhecemos, daquilo que já vivemos, daquilo que pode ser repetido sem reflexão” (LIBERALI, 2020, p. 14). Diante disso, ela defende que o momento é propício para criar o possível, sendo necessário, para tanto, olhar para a realidade e para como ela se configura, pois é preciso conhecer as limitações e potencialidades para pensar criticamente sobre o que se sabe e sobre o que se pode fazer de concreto.

Diante de uma crise como a da Covid-19, mobilizamos nosso patrimônio vivencial para criar o que a autora denomina de “inédito viável”. Pensando no contexto da educação, Liberali (2020) afirma que foi extremamente necessária a combinação dos patrimônios vivenciais dos professores para a criação de condições de prosseguimento da atividade escolar. Logo, a troca de experiências é essencial, porque, diante do despreparo para enfrentar uma situação tão diversa, é preciso promover momentos para questionamentos, a fim de “que a construção do inédito viável se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito” (LIBERALI, 2020, p. 17). Sendo assim, ela ressalta a importância da troca entre pais, alunos, professores, diretores e gestores para compartilhar e pensar em possibilidades de superar as dificuldades do momento vivido, defendendo que a coletividade ajuda a pensar em como seguir adiante. A autora reconhece que não é fácil atuar num contexto como o nosso, mas afirma ser necessário não desanimar e buscar uma educação libertadora.

Em consonância, Coelho (2008) afirma que trabalhar na educação nos convoca a colaborar com as mudanças de nosso tempo ou resistir a elas, o que é um desafio, uma vez que, ao mesmo tempo em que a escola atua como transmissora da ordem e das tradições a serem continuadas pelas novas gerações, também é transgressora

da “ordem”. Nesse sentido, cabe à escola conciliar essas duas tarefas contraditórias.

O trabalho com a leitura no contexto do ensino remoto parece assumir exatamente esse entrelugar da ação transgressora e da manutenção da ordem. Se, por um lado, há, conforme já dito, a urgência de prosseguir com as práticas leitoras orientadas pela escola, por outro é preciso considerar que elas devam ser ajustadas aos novos modelos e materiais. Se, em um passado tão próximo, não havia disposição para que os alunos realizassem seu contato com as obras literárias por meio de outras mídias que não o livro impresso ou em outras linguagens além da verbal, hoje parece-nos inevitável transitar por outras possibilidades de acesso ao poético e ao ficcional – extrapolando os limites do literário –, observando que as ofertas são mais vastas e diversas do que aquilo que se vinha cultivando na sala de aula.

As atividades de incentivo e exercício da leitura baseadas em um espaço-tempo da escola, cujos vínculos se davam por um contato físico do corpo do indivíduo com o corpo do livro impresso, entre a voz e os ouvidos do professor e dos estudantes, agora se desfazem em fios e redes que sintetizam tudo em emissões emolduradas pela bidimensionalidade das telas de celulares, *tablets* e/ou computadores. A roda de leitura parece não mais fazer sentido, já que não é possível alterar as configurações do espaço, como antes fazíamos nas salas de aula, para que nos ponhamos em círculo – figura impossível nos enquadramentos das telas. As barulhentas idas à biblioteca, pequenos passeios pelos corredores da escola, agora se operam solitárias e a partir de um ou dois cliques sobre um ícone qualquer na tela. Até fingir a leitura, postando-se com o livro diante dos olhos para “fazer tipo” ao controle da bibliotecária, torna-se, então, prática inoperante. Perdemos o tempo, o espaço e o imaginário da leitura e de suas práticas na

escola. Parece necessário recriar a aula de leitura, tanto quanto se fez urgente reinventar a sala de aula.

Entretanto, apesar do aparente esfacelamento das condições de manutenção das práticas leitoras em ambiente escolar, como enunciado antes, a situação de isolamento e as restrições das práticas sociais tornam urgente o contato com o outro, o que tem sido muito efetivado pelas redes sociais e acesso aos canais de *streaming*, por meio dos quais se efetivam experiências diversas daquelas vividas no cotidiano, na medida em que, em sua grande maioria, fazem referência a um tempo-espço pré-pandêmico. De um lado, as redes sociais remetem a relações estabelecidas, em grande parte, antes da pandemia. De outro lado, os vídeos, séries e filmes mostram cenários e pessoas que não parecem estar afetados pela situação sanitária emergencial, visto que boa parte das produções são datadas de antes do ano de 2020.

Nesse contexto, a leitura parece ocupar lugar relevante. Embora não seja, no Brasil, propagada com a mesma força de outros produtos culturais, a literatura pode ter efeitos de deslocamento semelhantes aos daqueles buscados pelos consumidores das mídias visuais (cinema, *games*), na medida em que ela tem o potencial de fazer o sujeito experimentar outros espaços e outros tempos sem sair de onde está. Ademais, devido ao fato de operar por meio da linguagem verbal, exige processamentos cognitivos e simbólicos, que passam muito fortemente pela produção de sentido, marcada intensamente pela subjetividade. Nesse percurso, mais denso porque mais trabalhoso do ponto de vista das interações por meio da linguagem, o sujeito entra em contato com um outro, tocando-o e deixando-se tocar por ele. Abandona o isolamento, mesmo estando no recôndito de seu espaço-tempo de reclusão forçada.

Esse processo não é uma novidade. A leitura, desde sempre, se configurou por essa possibilidade de vivenciar experiências alheias

por meio do contato estabelecido pela linguagem verbal, em especial a literária. Ocorre que, talvez, ao longo dos séculos, o que a escola tenha buscado com a leitura seja menos essa experiência sensorial, possível apenas quando o sujeito se vê convocado pelo texto, do que um controle sobre o cumprimento da leitura enquanto tarefa. Nesse sentido, os espaços que criou para a leitura e que não são comportados pelo ensino remoto – bibliotecas, salas de aula, livros didáticos etc. – tornam-se frágeis, não podendo ser recuperados na instância virtual.

Esse fato parece evidenciar que, para além de um *locus*, a formação de leitores exige um *tempus*, que, por sua virtualidade, guarda em si a potência para a criação de um novo *locus*, no caso de situações extremas como a que vivemos ainda hoje. Sobre isso, é possível retomar a ficção *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury, em que, numa realidade distópica, a leitura sobrevive à proibição do livro, mantida clandestinamente por uma comunidade que se ocupa de memorizar as obras já incineradas pelos “bombeiros”.

Na seção seguinte, observaremos como se dá a busca dos responsáveis pela formação de leitores nas escolas, em face da tensão que se estabeleceu entre a busca pela manutenção de um *tempus* e a criação de um novo *locus* para as práticas leitoras.

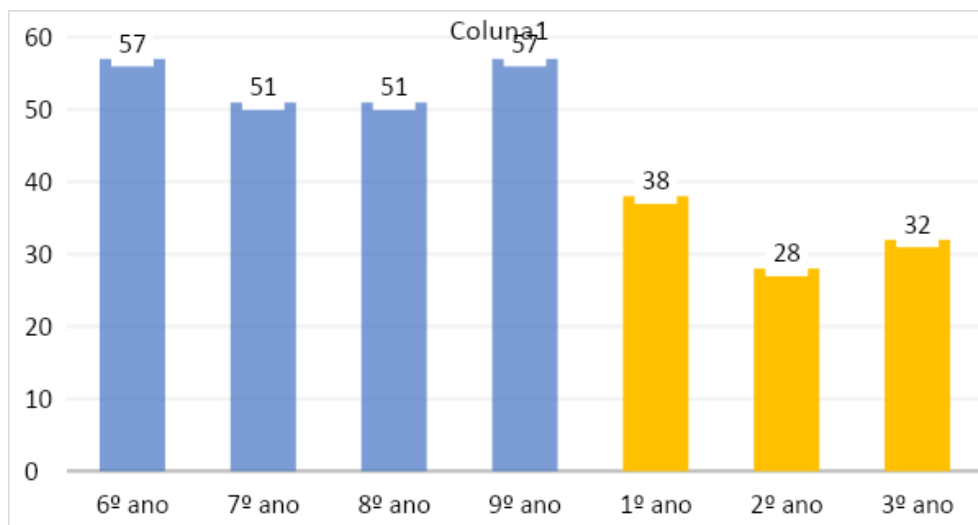
Contexto de atuação dos participantes do estudo

Neste estudo, contamos com a participação de 97 professores de Língua Portuguesa e 2 bibliotecários, totalizando 99 questionários respondidos. Recorremos a participantes que desempenham essas funções porque são responsáveis por trabalhar diretamente na promoção da leitura na escola.

Quanto ao setor educacional em que atuam, 73 participantes trabalham na rede pública de educação e 26 na rede privada. Dentre os participantes, 6 lecionam apenas no Ensino Médio, 41 atuam no

Ensino Fundamental II e 52 trabalham nos dois níveis. Para uma visão mais detalhada das séries em que atuam, apresentamos o seguinte gráfico:

Gráfico 1: Turmas em que os participantes atuam



Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se trata de uma pergunta de múltipla escolha que admite mais de uma opção, obtivemos respostas mais numerosas que o total de participantes, uma vez que há possibilidade de um mesmo indivíduo trabalhar em mais de um segmento ou nível. Entretanto, no geral, é possível observar que os professores pesquisados têm mais turmas no Ensino Fundamental II.

Considerando essa delimitação do perfil dos participantes, passaremos, na próxima seção, à apresentação e análise dos dados referentes a suas práticas na escola.

Leitura no contexto da pandemia: dificuldades, mediação e materiais

Conforme já mencionado, o questionário apresenta 9 questões. Entretanto, como o foco deste estudo é a prática leitora escolar durante a pandemia, limitaremos nossas análises aos conteúdos expressos como respostas às seguintes questões: 1) Você promove a leitura literária em suas aulas?; 2) O seu trabalho na promoção da leitura literária mudou durante a pandemia?; 3) Descreva o que mudou em suas práticas de promoção da leitura literária durante a pandemia; 4) Quais estratégias você vem usando para incentivar a leitura literária entre os seus alunos durante a pandemia?

Na primeira questão, relativa à promoção da leitura literária nas aulas ministradas antes do período pandêmico, 97 participantes responderam que a realizavam. Sabemos que a leitura está em pauta nas aulas da maioria dos educadores, ainda que restrita a pequenos enunciados e orientações para atividades em sala. No entanto, não descartamos que parte dessas respostas positivas se refiram a práticas leitoras mais extensas, frequentes e de textos literários.

É inegável que a pandemia trouxe consequências para o ensino, afetando o modo de trabalho de professores e bibliotecários. A esse respeito, as respostas à segunda questão são bem significativas, dado que 89 participantes apontaram que houve mudanças na promoção da leitura literária. Tal informação leva a algumas inferências, sendo a primeira delas relativa ao fato de haver a necessidade de grande parte dos docentes de adaptar suas práticas para o modo remoto de ensino.

Na terceira pergunta do questionário, aberta a respostas dissertativas, solicitamos a descrição das mudanças nas práticas da promoção de leitura dos profissionais no contexto de ensino remoto. A partir dos enunciados registrados, identificamos alguns focos principais na indicação de ajustes e alterações das práticas: (1) dificuldades de

atuar no ensino remoto emergencial; (2) práticas de mediação; (3) materiais utilizados. Diante disso, abordaremos esses aspectos, em alguns momentos de forma geral, em outros evocando o discurso de participantes que apontam para reflexões relevantes.

Nas respostas à quarta pergunta da pesquisa, observamos que os ajustes nas práticas de leitura mencionados em maior quantidade, conforme será tratado adiante, referem-se à adaptação do material disponibilizado, havendo pouquíssimas práticas criadas especialmente para o ambiente remoto.

Iniciamos nossa reflexão sobre resultados obtidos pelas respostas das questões 3 e 4, focando nos problemas enfrentados pelos participantes para o trabalho com a leitura literária no contexto do ensino remoto, os quais foram mencionados como: dificuldade para motivar a leitura; pouca participação dos estudantes; acesso limitado às obras literárias impressas; diminuição da leitura, tanto daquelas recomendadas pela escola quanto das que são de escolha dos alunos; tempo limitado para conversar sobre as obras ou falta de plataformas digitais específicas para tal fim.

Além disso, os profissionais se remeteram às práticas com a leitura que eram normalmente realizadas no ensino presencial, às quais não foi possível dar continuidade no ensino remoto, por exemplo, a destinação de momentos exclusivos para a leitura e as práticas socializadoras, como círculo de leitura, roda de conversas, compartilhamento, debates, eventos literários, troca de livros, leitura em conjunto etc. Nesse cenário, observamos que as limitações são diversas, e os participantes se referem às distinções de trabalhar com a leitura na modalidade presencial ou remotamente como um impedimento para o sucesso das ações. Os efeitos da dificuldade de ajustes das práticas para o ambiente remoto mostram-se ainda mais graves no caso de três participantes que admitiram não trabalhar com

a leitura durante a pandemia.

Destacamos, entretanto, que, apesar de todas as adversidades, três participantes da pesquisa afirmaram que seus alunos se mostram mais interessados na leitura do que se notava anteriormente, no ensino presencial. Outros, ainda, relataram as práticas que conseguiram manter, sendo a maioria típicas do ensino presencial, das quais selecionamos algumas mais específicas:

- 1) *Criamos um clube do livro online.*
- 2) *Conseguir introduzir mais um livro, além dos Planejados no começo do ano letivo.*
- 3) *Ler mais junto com os alunos.*
- 4) *A leitura e performance de forma remota, que me possibilitou buscar novas estratégias para ler em voz alta para os alunos, sem dispersar a atenção, de modo a promover a interação com a leitura via chat.*
- 5) *Estamos realizando leituras compartilhadas.*
- 6) *Trabalho mais com Contação de Histórias e a parte lúdica.*

Diante disso, as respostas indicam que alguns docentes contornaram a situação com algumas estratégias menos sofisticadas, apenas procurando manter práticas já existentes, como a leitura compartilhada, o uso do *chat* para discussões sobre obras ou o clube do livro.

Também foi frequente, em meio às respostas sobre as estratégias utilizadas para a leitura em ambiente remoto, o comparecimento de queixas sobre a falta de recursos adequados para a manutenção das práticas leitoras em tal situação. Em contrapartida, é intrigante notar que sete participantes não tenham notado mudanças significativas além da modalidade de interação. A esse respeito, um dos sujeitos de pesquisa diz: “*Pouquíssima coisa. Agora é mais fácil mostrar os livros, já que estou em casa e não carrego peso*”. Chama atenção

o seu discurso sobre mostrar livros, pois valoriza a prática restrita à ilustração, não visando à leitura efetiva, isto é, em que ocorra a lida com os conteúdos simbólicos da obra.

No tocante aos obstáculos para realização da leitura durante a pandemia, observamos que o mais recorrente nos enunciados dos respondentes foi a dificuldade de acesso aos livros pelos alunos, essenciais para que as práticas de leitura se concretizem. Tal situação remete a algo já recorrente antes da pandemia, pois é fato que muitos alunos, principalmente os mais desfavorecidos, têm acesso aos materiais literários físicos apenas via biblioteca escolar, uma vez que não dispõem de acervo próprio.

Diante disso, dentre as tantas atribuições dos professores, o acesso ao material livro comparece como uma das maiores preocupações no momento de escolas e bibliotecas fechadas e isolamento social. Os profissionais recorreram mais aos textos no formato digital, sejam aqueles digitalizados, em formato PDF e/ou livros eletrônicos.⁶ Logo, os textos digitais passaram a ser recursos valiosos em um momento em que ir até os livros impressos tornou-se impossível ou arriscado demais para a saúde, ou mesmo uma opção inviável por seu preço. Isso fez com que as ferramentas tecnológicas (*smartphones*, computadores, *tablets* etc.) conectadas à internet se tornassem a principal forma de se relacionar com o mundo e acessar os textos, muitos deles disponíveis gratuitamente.

Em relação ao acesso a textos, Chartier (1994) aponta que os meios de informação e comunicação trouxeram a possibilidade de os leitores acessarem os textos eletrônicos no monitor de um computador.

⁶ As diferenças entre o livro eletrônico e o PDF são significativas. O primeiro é editado em plataforma específica por editoras especializadas. Trata-se de um arquivo que só pode ser aberto em aparelhos específicos ou em computadores e *smartphones* que tenham aplicativo próprio para essa atividade instalado. Diferentemente disso, o PDF não requer uma editora para ser criado, podendo ser produzido a partir de fotografias de livros físicos ou da conversão de arquivos doc, por exemplo.

Logo, tornou-se realidade o sonho da biblioteca universal, “sem muros e sem lugar”, que permite aos leitores acessarem facilmente de onde estiverem, desde que tenham os aparatos necessários, e o melhor, sem ter que sair de casa, que é algo importante para preservar a saúde, neste momento, no Brasil.

A partir das respostas obtidas com o questionário, identificamos que a atuação no formato remoto fez com que os profissionais da educação atentassem para a infinidade de textos disponíveis na internet, que podem ser baixados gratuitamente além de enviados para diferentes pessoas por meio das redes sociais. A esse respeito, dois participantes mencionaram ter recorrido ao Domínio Público⁷ como forma de garantir o acesso dos seus alunos às obras: “*Precisei usar recursos como sites Domínio Público*”; “*Disponibilização de livros de domínio público em PDF*”. Tais enunciados sugerem ter havido um desprendimento do material didático restrito ao livro físico e uma legitimação dos textos digitais como materiais de leitura na escola.

Assim sendo, compreendemos que, dentre as mudanças nas práticas de promoção da leitura, a mais significativa foi a maneira de fazer chegar os livros até os alunos, pois 21 participantes relataram que passaram a indicar livros digitais enviados pelo WhatsApp, Classroom etc. Além disso, houve também a introdução de audiolivros, disponíveis na plataforma YouTube, ou realização de leituras em voz alta gravadas em arquivos de áudio e disponibilizadas aos alunos também por meio das redes sociais e plataformas de ensino. Esse dado é significativo, na medida em que o acesso material é um pressuposto para trabalhar com leitura literária. Vale ressaltar que, além de aprender a utilizar novos recursos e pensar em novas estratégias de como atuar, os profissionais precisaram, primeiramente, resolver a questão do

⁷ Portal do Governo Federal que abriga uma biblioteca digital com obras de autores que já entraram em domínio público, isto é, que podem ser publicadas sem pagamento de direitos aos seus autores e herdeiros.

material, o que acabou por limitar sua dedicação no que se refere a atividades efetivamente pedagógicas, como a transposição didática e as metodologias do trabalho com a leitura.

Diante da frequência de respostas em que o dado sobre o acesso ao material era uma das principais preocupações entre os participantes da pesquisa, deduzimos que o peso de propiciar contato com os livros ficou sobre os professores, indicando uma ausência da instituição escolar e mesmo de políticas públicas que visassem à garantia de tal recurso. Como exemplo, temos a resposta dada por um dos entrevistados: *“Estou fazendo campanha para coletar livros para meus alunos que não tem [sic] acesso à compra de livros.”* Nesse contexto, observamos que se atribuiu ao professor mais uma tarefa, talvez resultando na redução do tempo para dedicar-se mais à criação ou adaptação de estratégias voltadas à mediação da leitura, prática que realmente compete à docência.

Ademais, com a necessidade de trabalhar com textos digitais, surge outra preocupação: ler na tela é o mesmo que ler no impresso? De acordo com o entendimento de alguns profissionais, não. A esse respeito, quatro participantes assinalaram terem diminuído a extensão dos textos indicados, privilegiando os mais curtos, como crônicas, contos etc. Nesse âmbito, um participante diz: *“Como só faço atendimento pelo WhatsApp, só consigo trabalhar com textos (e não com livros completos)”*. Nesse registro, temos outra questão: a dificuldade de trabalhar com textos longos, tal como romances literários, quando a interação se dá apenas em ambiente remoto, por vias alternativas, como o uso das redes sociais.

A dificuldade em lidar com materiais virtuais também se expressa pelo fato de o livro impresso ser considerado um objeto de valor, o que talvez leve o participante a apontar como problema a *“Dificuldade pra fazer com que o aluno mantenha interesse pela leitura sem tocar no*

livro impresso”. Outro participante diz: “*Temos a plataforma de livros, mas, o contato com o livro físico é mais prazeroso e além do mais marcamos os capítulos e momentos impactantes com o marca-texto e realizamos discussões posteriormente*”. Nos dois casos, parece haver uma relação com o livro físico que está além da leitura. O toque mencionado no primeiro registro e reiterado no segundo pelos rastros feitos com a caneta marca-texto expressam que a interação leitora é dada também por um corpo sensível, tátil por vezes, e disposto a registrar sua presença, sobrescrevendo-se sobre o texto. Sendo assim, outra questão a se considerar no trabalho com a leitura é a afetividade envolvida na interação com os livros físicos. Seria possível transportar esse afeto no trato com o livro eletrônico ou com o PDF?

Decorrente da questão anterior, também se torna pertinente perguntar: quanto o envio ou disponibilização de um texto para o aluno pode resultar na efetiva leitura? Isso é difícil definir porque, uma vez enviado, vários podem ser os destinos de um texto: o leitor pode perdê-lo ou se perder entre os muitos textos que recebe ou aos quais tem acesso. Todavia, para que o aluno de fato o leia, torna-se imprescindível o trabalho do professor. A esse respeito um participante relata: “*Envio textos para a leitura, mas não tenho controle sobre a qualidade da leitura*”. Tal dificuldade parece gerada pela complexidade de avaliar qualitativamente uma leitura já no ensino presencial, quando o docente se sente mais próximo do aluno e do seu acompanhamento individual. À distância, o vínculo entre aluno e professor se fragiliza, a comunicação se torna mais custosa e a capacidade de notar evidências a respeito dos processos interpretativos do aluno arrefece. Outro sujeito de pesquisa, ainda fixado no trabalho de controle da leitura, expressa sua preocupação: “*A dificuldade dos alunos em ler, pois como estamos longe e eles acabam ficando com preguiça. Quando estamos presentes cobro a leitura e leio com eles*”.

Percebemos, portanto, que o envio de textos é uma prática necessária, mas limitar-se a ela não garante a leitura efetiva. Ou seja, mais do que isso, precisamos pensar em estratégias para incentivo à leitura, o que é difícil quando os docentes estão sem apoio da instituição escolar ou pouco municiados de políticas públicas que favoreçam tais práticas, ainda que em ambiente remoto. Logo, parece claro que formar um leitor em tais condições tornou-se ainda mais difícil do que já era.

Na contramão das preocupações focadas na distribuição dos livros e na dificuldade de transpor as práticas leitoras do contexto presencial para o remoto, alguns participantes expressaram grande capacidade criativa para manter atividades de mediação da leitura, apesar das condições de isolamento de seus alunos.

Algumas dessas “novas” práticas não representam em si inovações, uma vez que podem ser promovidas no contexto presencial, como a lida com textos cuja temática aponte para o vivido durante a pandemia ou a divulgação de textos que podem ser do interesse imediato dos alunos. A diferença é que, agora, essas sugestões são feitas por meio das redes sociais ou acompanhadas das obras em PDF, algo que não seria costumeiro numa realidade presencial.

Tais práticas, ainda vinculadas ao modelo presencial, embora não representem grandes saltos criativos, evidenciam uma busca pela manutenção das possibilidades de interação a partir das condições a que a escola está então submetida. Não se trata, talvez, da criação de novos padrões, mas indica uma disposição do professor em recriar-se em face das novas demandas, as quais parecem se definir, principalmente, pela dificuldade de interação associada à precariedade das condições de trabalho em diversos aspectos, como a carga excessiva dos professores, a dificuldade de acesso a materiais, a desigualdade de suporte para conexão com as aulas

remotas (aparelhos obsoletos, pacotes de dados restritos, ambientes familiares pouco propícios à concentração).

Há, no entanto, algumas práticas que se mostram mais originais, nascidas no próprio ambiente virtual. É o caso dos exemplos mencionados pelos professores, os quais reproduzimos a seguir:

- 1) Criei um projeto de leitura em que vou postando o livro literário por partes e deixo o canal de comentários para os alunos postarem suas impressões sobre a obra.
- 2) Desenvolvi uma pesquisa de autores ativos,⁸ indiquei suas obras para meus alunos e tentei um contato direto com o autor pedindo que enviassem mensagens para meus alunos sobre suas obras, e foi muito legal eles gostaram muito.
- 3) Promovi o trabalho de transposição de obras literárias para HQ e propus o livro-jogo: formulário Google gameficado, conhecido como Aventura Solo, com trechos originais do livro.

No enunciado (1), observamos que o professor cria seu projeto a partir do aproveitamento de duas características primordiais da internet: o compartilhamento e a assincronicidade. Por meio da postagem de textos, imagens, ideias em ambiente que pode ser acessado a qualquer momento pelos participantes da atividade, a proposta proporciona o registro das opiniões dos leitores na página da plataforma virtual, o que abre espaço para as muitas vozes que compõem o grupo se manifestarem e conhecerem as posições alheias a respeito de uma mesma obra.

No caso do registro (2), embora não se possa afirmar que o contato com escritores contemporâneos represente uma prática inovadora, é inegável que o formato que assumiu no projeto mencionado decorre das condições próprias do ambiente virtual, que permitem a comunicação e a interação imediatas. Podemos considerar, ainda, que o fórum

⁸ Compreende-se, pelo contexto, que o participante se refere a autores contemporâneos vivos.

proporcionado pela atividade teria sido muito difícil de ser realizado se não fosse mediado pelas NTIC, dado que sua efetivação só foi possível por se tratar de uma atividade assíncrona, em que os participantes puderam interagir em tempos e espaços diversos, ainda que todo o conteúdo da prática se concentrasse num ambiente compartilhado.

Por fim, a resposta (3) evidencia um trabalho criativo em dois aspectos, um dos quais independe do ambiente ser remoto ou presencial. A transposição de conteúdo literário em RPG (jogo de representação de papéis), em si, já é uma construção bastante sofisticada, que exige do professor um investimento significativo no processo de mediação da leitura. O fato de a proposta de RPG ter sido efetuada com livro-jogo construído em *Formulário* Google aponta para a busca de soluções a partir de ferramentas disponíveis e amplamente divulgadas, porém executando nela tarefas não previstas pela plataforma. A inovação, nesse sentido, se dá duplamente, pela ousadia de usar o jogo como mediador da leitura e pela apropriação do recurso de maneira criativa.

Casos como os que aqui analisamos certamente ocorrem nas mais diversas situações de práticas de leitura na escola em ambiente remoto. Neles notamos uma busca pela criação de um tempo-espço distinto do que conhecemos nas interações presenciais, mas que, guardando alguma semelhança com o vivido nos “antigos” debates e compartilhamentos em sala de aula, reafirmam o sentido da aula de leitura literária: a possibilidade do encontro, do contato entre sujeitos, por meio da interação com experiências alheias, fundadas, na literatura, pelo ficcional e pelo poético.

Considerações finais

O estudo apresentado resulta de análises de enunciados obtidos por meio de questionário on-line com perguntas fechadas e abertas. As

principais reflexões expostas basearam-se nas respostas dissertativas, nas quais os participantes foram orientados a registrar suas práticas durante o período de ensino remoto efetuado ao longo do ano de 2020. É importante considerar que as respostas dão indicativos de uma realidade, mas não a representam fielmente, pois, conforme enunciado no início deste artigo, nossa perspectiva metodológica baseia-se no paradigma indiciário, cujo propósito é observar peculiaridades que caracterizam a realidade observada.

A partir dos dados levantados, percebemos que a maioria dos participantes se preocupou com a promoção da leitura literária durante a pandemia da Covid-19, mas houve dificuldades de diversas ordens, especialmente material, começando pelas escassas ferramentas tecnológicas disponíveis para alunos e professores, passando a dificuldades de acessar livros impressos, resultando na necessidade de recorrer a textos eletrônicos. Diante disso, esses profissionais buscaram alternativas para que os textos literários chegassem aos estudantes, uma vez que, para colocar a leitura em pauta, é preciso ter acesso às obras, seja em formato digital ou impresso, considerando as possibilidades de cada contexto. Em vista disso, para que os livros chegassem até os alunos, muitos passaram a indicar, selecionar e enviar textos digitais ou digitalizados.

Em relação à mediação, observamos que houve uma reprodução das práticas, adaptação e ajustes de estratégias já utilizadas antes da pandemia, levando ao enfrentamento de dificuldades. Isto é, muitas estratégias relatadas como as principais mudanças no trabalho com a leitura são bastante semelhantes às já consolidadas e utilizadas no modelo presencial, e não criadas para atuar na especificidade do contexto remoto.

Também percebemos que as práticas socializadoras da leitura foram prejudicadas nas aulas remotas, em razão da falta de acesso à

internet ou a equipamentos adequados para interação por parte dos alunos. Logo, apenas alguns participantes relataram terem conseguido dar continuidade a essas atividades também na modalidade remota, entretanto com um número reduzido de alunos durante as aulas.

No entanto, observa-se que, embora em número menos expressivo, alguns professores criam estratégias e mesmo ferramentas de trabalho afeitas à particularidade das NTIC, sem que se tenha perdido o foco da tarefa de promoção da leitura, como foi o caso da tarefa de *gameificação*.

Parece-nos que as soluções mais efetivas e, não por coincidência, mais criativas para a promoção da leitura em ambiente remoto foram aquelas capazes de criar um tempo-espaço da leitura em novo contexto, a partir das possibilidades (considerando as perdas e ganhos) dadas pelos sistemas disponíveis, fossem as plataformas de interação, redes sociais, encontros remotos etc. Mais ainda, as práticas configuradas para os enquadramentos das NTIC parecem obter sucesso também pelo fato de não abandonarem o essencial da promoção da leitura: o encontro com um outro, seja ele um texto, um autor ou outro leitor, referendando, assim, a potência humanizadora da leitura.

Referências

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n. 21, p. 185-199, ago. 1994.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura e leitura em tempos de Internet. *Via Atlântica*, n. 14, p. 75-80, 2008.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho *et al.* (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2020. p. 14-21.

ORTEGA Y GASSET, José. El Quijote en la escuela. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 19, n. 1, p. 11-38, 1993.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, Leda Verdiani; PEREIRA, Anderson de Carvalho; MILANEZ, Nilton (org.). *O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas*. São Carlos: Edufscar, 2018. p. 121-148.

Recebido em: 01/12/2021

Aprovado em: 28/02/2022

Apêndice 1 – Questionário do Google Formulário

Dados profissionais

a) Função:

professor(a) de Língua Portuguesa bibliotecário(a)

b) Atua na rede de ensino: privada pública

d) Atua no: Fundamental II Ensino Médio

Fundamental II e Ensino Médio

e) Você atua em qual/quais séries? (múltipla escolha)

6º ano

1º ano

7º ano

2º ano

8º ano

3º ano

9º ano

Leitura: concepções e práticas

1. Você promove a leitura literária em suas aulas?

sim não

2. O seu trabalho na promoção da leitura literária mudou durante a pandemia?

sim não

3. Descreva o que mudou em suas práticas de promoção da leitura literária durante a pandemia?

4. Quais estratégias você vem usando para incentivar a leitura literária entre os seus alunos durante a pandemia?

5. Como você tem promovido o acesso dos alunos aos livros literários neste momento?

- Indicação de livros impressos Indicação de *audiobooks*
 Indicação de livros digitais Não estou trabalhando com a leitura literária
 Outros _____

6. Os seus alunos estão tendo acesso aos livros literários impressos?

- Sim, pois a biblioteca escolar manda livros Sim, pois tem livros em casa.
 Sim, pois frequentam a biblioteca municipal Não tem acesso.
 Outros _____

7. Você tem indicado livros literários em PDF para os alunos neste momento?

- Sim Não Às vezes

8. Se sim, qual a adesão da leitura de livros em PDF por seus alunos?

- Gostam Não gostam Não sei responder

9. Para terminar, tem alguma prática visando a promoção da leitura literária que você pretende continuar realizando com os alunos no pós-pandemia? Descreva-a.